

校内研究の推進に果たす教師教育研究者の役割

— 学校づくりを目指した校内研究の活性化に寄与する関与についての一考察 —

坂田 哲人*・中田 正弘**・町支 大祐***・脇本 健弘****

* 帝京大学高等教育開発センター ** 帝京大学大学院教職研究科

*** 東京大学大学総合研究センター **** 横浜国立大学教職大学院

要 約

本研究は、校内研究の営みに外部者である教師教育研究者が関与していくことの意義や効果について検討したものである。校内研究の活性化を通じての学校づくりを目指す2つの学校に、同一の教師教育研究者が研究推進全般を支援する役割をもって長期的に関与した。その内容は、研究授業の指導講評だけではなく、研究協議会の改革、研究授業の構想、研究推進組織のサポートなど、研究推進に関わる幅広い役割であった。2校の教員ならびに管理職（計18名）への聞き取り調査を行い、M-GTAの分析手法を用いて、こうした研究活動が持つ特徴と、活動を通じてもたらされる結果について明らかにした。日常の授業改善につながる研究活動をもたらししたことや研究活動を通じての教員間の学びあいの関係性構築などが特筆すべき成果としてもたらされた。

キーワード：授業研究 校内研究 教師教育研究者 学校組織づくり 学校ベースの教師教育 M-GTA

1. 研究の背景と目的

1.1 授業研究の今日的課題

学校内における授業研究（以下校内研究）の営みは、日本の学校における教員の力量形成、授業力向上につながる特徴的な取り組みとして古くより学校に定着している。

また、The Teaching Gapによって授業研究が諸外国に紹介される¹⁾と、その考え方は瞬く間に世に広がり、いまや授業研究は日本国内固有の取り組みではなくなってきた²⁾。

しかし、このように海外に紹介されている間にも、国内の事情としては、急速な社会の変化と、それに伴う子供の多様化や授業方法の変化が起きていることを背景に、授業研究の硬直化や定型化などの問題が指摘されはじめていた³⁾。

この問題を乗り越えつつ、社会や子供の変化に対応する意味で、新たな授業研究の方向性として、学

校改革や学校づくりへとつなげる形での授業研究が検討されている。従来、授業研究には単一の授業の改善を求めてきた傾向があつたが、変化や多様性に対するせざるを得ない現状においては、それでは十分ではなく、長いスパンでの継続的な学び直しが必要とされている。教師が個別の実践について一時的に検討を行うのみならず、学校内の教職員集団が、同僚性のもと、日常から互いの実践について創造と批評を繰り返す事、つまり校内研究として、学びを中心とした学校づくりの基盤としての授業研究を機能させる事が求められている⁴⁾。

1.2 校内研究に対する教師教育研究者の関与の現状

校内研究の特徴や推進に関しては、すでに数多くの検討がなされてきているが、本研究において重視し、かつ特徴的な観点として、教師教育研究者⁵⁾の関与という視点から見た校内研究の推進という点を挙げる。

校内研究においては、これまでも研究授業の参観やその後の協議会における指導講評の場面で教師教育研究者とも関わりを持ってきた。しかし、この関わりは、研究授業の前後、当日に限りという場合も多く、その学校が抱える課題や、研究授業を構想する経緯、その後の教育活動への反映のプロセスなどに関わることは少なく、そのため教師教育研究者の果たす役割は単一授業の講評およびその改善に力点が置かれていた。

そうした関係性を超えて、教師教育研究者が学校づくりに積極的にその役割を見いだしていくという取り組みについては、たとえば School Based Teacher Education（以下 SBTE）の議論が参考になる。SBTE は、実践を主軸とした教員の専門性開発の考え方と一体になっており、実践的な指導が可能な学校現場と、理論的な（研究をベースとした）指導を行う大学や養成校がパートナーシップのもとに、養成課程から現職教員の専門性開発までの教師教育を両者で一貫して担うという考え方である⁶⁾。SBTE の考え方に基づく、おのずと教師教育者（Teacher Educators）の果たすべき役割も見直しが必要となる。今後日本においても、教育実習のありかたを見直すなど、大学と学校現場の新しい関係性が模索されている中で、大学の教員である教師教育研究者が今後現場にどのようにかわり、どの側面において貢献しうるのであるのかという議論の蓄積が必要となるだろう。

このような視点を持ちつつ現状に目を移すと、教師教育研究者を含めた学校外の講師が学校の研究活動に関与する意義については、これまでもいくつかの検討が行われてきている。例えば、西尾らは外部講師の役割について、教育に関する最新情報や理論、授業研究に関する新たな視点や切り口の紹介、研究授業そのものの成果と課題の明確化、客観的な助言といった項目を挙げている⁷⁾。秋田は、自らの講師経験を振り返り、授業研究の質を高めていくためには、問題解決型アプローチではなく、卓越性探求型アプローチに基づいた役割を果たすことの重要性を指摘している⁸⁾。

加えて、姫野ら⁹⁾や秋田ら¹⁰⁾、平田¹¹⁾の検討では、

外部講師が参画した際の授業研究検討会の談話分析などを通じて、その関与の意味を捉えるべく知見が蓄積されてきた。しかし、これらはいずれにおいても分析の範囲を授業研究そのものに限っており、学校組織全体を視野に入れた分析は少ない。

前述したように、海外の事例をふまれば、今後大学等に所属する教師教育研究者が、これまでよりもより深く学校組織に関与しうる可能性は高く、また、国立教育政策研究所が示した通り¹²⁾、授業研究、校内研修へ外部専門家が低い割合で関わっているという実態をふまれば、少なくとも、そういった役割への発展可能性については検討が加えられるべきだろう。

以上の関心から、外部者である教師教育研究者が校内研究推進への関与を通じて、学校づくりに果たす役割や効果について明らかにすることを本研究の目的とする。

2. 研究アプローチと調査方法

2.1 リサーチクエスション

上述の目的に沿い、本研究では以下の2つのリサーチクエスションを用意した。

RQ1. 校内研究の推進において、教師教育研究者はどのような側面において貢献しうるのであるのか。

RQ2. 教師教育研究者の関与がある研究活動が推進されることにより、学校組織づくりの側面において何らかの影響（効果）がもたらされているのか、もしそうだとすれば、それはどのようなことか。

2.2 調査対象の選定

本研究では東京都内の2つの小学校（C 小学校、M 小学校とする）を調査対象としている。両校の概要は表1に示す通りである。この両校は、設置されている地域こそ異なるものの、学校周辺の特徴、学校の規模（学級数）、学校組織の課題や職員構成（平均年齢）などの面で類似する点が多いことに加え、学校の状況に関する同様の問題背景があり、校内研究の活性化のために、大学に所属する教師教育研究者（以下、研究者 A とする）を招聘したという経

緯がある。

研究者 A は、他にも様々な学校において授業研究・校内研究の指導を行っているが、この2校については、1年以上の長期にわたり継続的に関与した実績があり、また研究活動の改革そのものに関与していったという点で特徴的な2校である。今回の研究の主旨に照らし合わせて、このような要件を持つ両校を本研究の対象とした。

2.3 調査対象と教師教育研究者とのかかわりの経緯

研究者 A が両校に関わりはじめたきっかけは、いずれも校長からの依頼である。両校長と研究者 A とはそれぞれ以前から面識があり、研究者 A に関する専門分野や研究指導の専門性について情報を持ち合わせていた。

後に詳述する聞き取り調査の際に、両校の管理職（校長ならびに副校長）が研究者 A に指導を依頼するまでの経緯（学校の問題背景なども含む）や期待をたずねたところ、学校の課題として挙げられたのは、両校とも（1）子供たちの学力向上（2）若手教員及びミドルリーダーの育成の2点である。この課題に対する学校の取り組みとして両校が目指したのが、研究活動の活性化である。両校は区や市の研究推進校等の指定を受け、C 小学校は社会科・生活科、

M 小学校は言語活動（国語科・社会科等）をテーマとした研究活動に取り組んだ。

両校長は、研究活動を活性化するために、これまでの研究協議会のありかたを一新し、教員間の関係性を変える研究協議会を実施したいと考え、また、研究推進組織を確立し、体系的・継続的な研究活動を目指すとともに、中核的リーダーの育成をねらいとし、研究推進リーダーの配置と育成を実現したいと考えていた。

研究者 A は、研究協議会における指導講評だけではなく、研究協議会の実施方法の工夫や、研究授業の内容や構成など、校内研究活動全般の推進を継続的に支援することが期待された。その具体的な活動は、研究授業への参加と研究協議会の講師を務めることに加え、研究推進担当や管理職への研究推進に関わる指導助言、授業者への研究授業構想に関わる指導助言などである。

2.4 調査方法

平成 26 年 7 月から 9 月にかけて、両校の教員計 18 名（管理職 5 名を含む）に対して 1 名あたり 60 分程度の半構造化面接法による聞き取り調査を個別に実施した。面接は、研究者 A の共同研究者である 3 名（以下それぞれ研究者 B, 研究者 C, 研究者 D とする）が実施した。面接内容は録音を行い、後日分析のためにスクリプトを作成した。録音をする旨も事前に了解を得た。面接の担当は表 2 に示す通りである。回答者のプロフィールについては表 3 に、調査項目については表 4 に示す。

2.5 調査データの分析方法

データの分析にあたっては、木下の M-GTA (Modified - Grounded Theory Approach) を採用した¹³⁾。M-GTA は質的データ分析法の一種であり、木下によると、M-GTA は、人間の社会的相互作用に関わり、特定の目的的文脈に関連づけられ、プロセス性を有した現象に対して研究を行うことに適している。本研究は、外部講師が目的を持って学校に入り、教員と関わりをもつプロセスを研究しており、M-GTA は適切であると判断した。

表 1 調査対象校の状況

	C 小学校	M 小学校
所在	東京都 23 区	東京都市部
近隣の状況	主として住宅地	主として住宅地
研究活動	24・25 年区研究推進校（社会科・生活科）指定 平成 26 年 1 月に研究発表	24・25 年市研究協力校（言語活動）指定 平成 25 年 1 月に研究発表
研究者 A の関与（訪問回数）	平成 24 年度から平成 25 年度にかけて計 17 回（協議会での指導 11 回）	平成 25 年度の年間を通じて計 6 回（協議会での指導 6 回）
学校規模	12 学級 323 名（平成 26 年度）	14 学級 449 名（平成 26 年度）
教員数・平均年齢	23 人（含管理職）およそ 41 歳	20 名（含管理職）およそ 40 歳

表2 聞き取り調査実施記録

日付	調査対象	人	面接者
平成26年7月25日	C小学校	9	B, C, D
平成26年7月29日	M小学校	4	B, C, D
平成26年9月10日	M小学校	1	B, C
平成26年9月25日	C小学校	1	B
平成26年9月29日	M小学校	3	B, D

表3 回答者プロフィール

C小学校			M小学校		
	教職歴	在校年数		教職歴	在校年数
A	9年目	2年目	U	30年目	4年目
B	22年目	4年目	V	10年目	4年目
C	10年目	2年目	W	10年目	2年目
D	4年目	4年目	X	4年目	4年目
E	12年目	5年目	Y	37年目	5年目
F	4年目	4年目	Z	12年目	5年目
G	29年目	2年目			

※上記のほか 両校校長・両校副校長・C小前副校長への聞き取りを実施している。

表4 聞き取り項目

1. 校内研究（授業研究）に対する印象
2. これまでの校内研究の経験
3. 校内研究はどのように役立っているか
4. 校内研究と日常的な活動との関連性
5. 研究者が校内研究と関わることの影響・効果
6. 今後取り組むべき課題について（学校、学級、回答者自身）
7. 教員相互の学び合いの関係性

本研究における M-GTA の分析手順は次のとおりである。まず聞き取り調査のスク립トを録音データより作成した。次にスク립トに沿って読み進めながら、必要な内容を抽出し、抽出した内容には1つの概念を割り当てる形で概念形成を行った。次の内容では、すでに抽出した内容にあてはまるかを吟味し、あてはまる場合にはその概念に含み、あてはまらない場合には新しく概念を形成した。その後、概念の整理を行い、必要に応じて上位の「カテゴリ」を生成し結果をまとめている。その次に、その概念にあてはまる具体例を参照しながら、一般化できそ

うなキーワード（理論メモ）を作成した。本稿ではこのキーワードを「要素」と呼ぶこととする。

M-GTA の分析は、2回に分けて実施されている。平成26年8月30日に研究者 A,B,C,D が会し、それまでに作成された C 小学校のスク립トを用いてその場で分析し、概念形成を行った。その後、研究者 D が追加のスク립トについて第1回目の分析結果を承継して M-GTA の分析を行い、他の3名はその分析結果について確認を行った。第1回目の分析を4名で実施したのは、回答者の回答内容をできるだけ正確に読み取り、また概念構築に多様な視点を踏まえたほうが望ましいと判断したためである。その趣旨から面接に同席していない研究者 A も分析に関与することとした。

3. M-GTA の分析結果

先に示したリサーチクエスチョンに沿って2つのテーマを設定し分析を行った。導かれた概念について、具体例を参考に抽出した要素を用いて説明を試みる。以下の文中において下線が付されている箇所、具体例から抽出した要素であることを示している。

3.1 テーマ1「教師教育研究者が研究推進に果たす役割」

このテーマでは表5に示すように、4つの概念を抽出した。その関係性と意味について以下に述べる。第1概念の「新しい知識、視点の提供」であるが、両校は社会科・生活科ならびに言語活動の校内研究に取り組んできており、教師教育研究者には教科教育研究の専門家として、分かりやすく実践につなげられる a. 知識や視点を提供することが求められていることが示されている。

もう一つの要素では、ワークショップ型授業実践リフレクションという b. 新たな研究方法を提供したことが評価されている。

第2概念の「学校・教員への評価、価値づけ」では、研究活動の取り組みの方向性や、校内研究における教員からの提案に対して、外部専門家が c. 評

価や価値づけを適切に行う必要性を示している。そのことを通じて、個々の d. 教員の自信と意欲が向上するということである。

教員は自分たちの取り組みや、協議会中の発言に必ずしも確信を持っておらず、かといって単に褒めるだけの講評は求めている。問題点を指摘しつつ、良さを評価してほしいと望んでいる。外部専門家である研究者から評価され、価値づけられることにより、研究に対する確信を得ることにつながっている。

第3概念の「教師教育研究者がかかわることで研究の推進力が加わること」については、教師教育研究者は授業研究や協議会の場面において e. 教員間にフラットな関係を生み出すということである。

学校の教員集団は、経験年数も教科研究への取り組み方もみな違う。その中で、それら教科に関する研究の経験がある教員の発言は重く受け止められる傾向にある。しかし、外部から専門家が加わることで、関係する教科の研究に十分関わっていない教員の発言も平等に扱われ、研究協議会に参加する教員がフラットな関係になるという。加えて、f. 外部専門家の発言は、客観的で受け入れやすいという点がある。

そしてもう1つは、外部専門家が長期的・継続的にその学校の校内研究に関わることで g. ペースメーカーの役割を果たしうるという点である。日常の職務の中で、後回しにされがちな校内研究の取り組みを促進するためのペースづくりに貢献している。

第4概念は、「外部専門家の属性、学校との関係性のあり方」である。外部専門家は、いわば外から来る権威者であり、そのことに「偉い」「遠い存在」という意識を抱きやすい。ここでいう属性とは、学校や教員が求める外部者としての専門性だけではなく、学校や教員の取り組み・発想に対して肯定的で、具体的な知見や方向性を示せるということを指す。また外部専門家の発言は客観的で受け入れやすいという要素を先述したが、それは、h. ワークショップ等を通じた個々の教員とのつながりがもたらす相互の理解と g. それがもたらす信頼関係に基づくもの

として語られている。

加えて、外部の専門家に対しては、最新かつ現場では捉えることのできない i. 新しい知見を提供する役割が求められている。

表5 「教師教育研究者が果たす役割」の分析結果

概念1. 新しい知識・視点の提供

<具体例>

・A先生がいらっしゃって、で、それで、みんな本当にわからなかったので、A先生にそういう風に言われている、で、なるほどそうやっていくんだという、本当にそこに沿ってみんながやっていこうっていう気持ちになったと思います。(教員B)

・次の日にできること。夏休みに研修させていただいたノート指導で(中略)こういう子供たちの思考過程があるから、こういう学習を組み立てていくことが大事なんだっていう理論を教えてもらえたので、すごく勉強になったと思います。私たちはそこを知りたいと思っています。(教員W)

<要素>

- a. 新しい知識・視点の提供
- b. 研究方法の提供

概念2. 学校・教員への評価、価値づけ

<具体例>

・A先生のすばらしいというか、我々がやっていることをしっかり価値づけをしてくださる。これでいいんだ、ここがいいんだけど、もっとこうするとよくなるというように、自分たちがやってきたことをしっかり後押ししてくれるとか(中略)少なからずベテランにしろ、若手にしろ、どこか不安を抱えてやっているの(教員C)

・一番いいのは、よくできているところはよくできているというように伝えていただきたいし、ダメなところはだめだと伝えていただきたいの(教員E)

<要素>

- c. 学校の研究への評価、価値づけ
- d. 自信と意欲の向上

概念3. 教師教育研究者が関わることで研究の推進力が加わること

<具体例>

- ・校長先生は（中略）我々よりかは全然経験があるので、ご指導いただくのは当然のことだと思うのですが、やっぱり、同じ校内にいる立場からすると、校長先生が言ったことには、ほぼ「はい」としか言えない（教員C）
- ・メリハリじゃないですけど、もし校内の人間だけでやっていたら、なんとなくあなあになっちゃったりとか、いい加減になっちゃう（教員E）
- ・それぞれのモチベーションは違います。でも、やっぱりどの先生も、講師の先生がくるっていう、その一つのものに関しては、気合は変わると思います。（教員A）

<要素>

- e. 教員の関係性をフラットにする
- f. 外部の意見の受け入れやすさ
- g. ペースメーカーの役割

概念4. 外部専門家の属性、学校との関係性のあり方

<具体例>

- ・A先生との関係性っていうのも出てくると思います。いきなりきてこうやるよって言われてもできないし、少しかかわっていただいて、人となりがわかって、ご指導されていることがわかってくるからこそできることなのかもしれないです。（教員C）
- ・やっぱり、校長先生は研究者ではなく、教育者なので、A先生みたく研究している訳ではないので、ああやって実践の紹介になると思うんです。私はこうしてきました。こういう子供たちにこういう授業をしてきました、と。だとすると、僕たちも実践を持っているので（教員W）

注：教員Wの証言にある校長先生とは外部から指導のために来校した人物を指している。

<要素>

- h. 個々の教員とのつながりや信頼関係の構築
- i. 新しい知見を提供する

3.2 テーマ2「校内研究の成果を導くことと学校組織づくりとの関連性」

このテーマでは、表6-1から表6-3に示す通り3つのカテゴリに6つの概念が生成された。以下テーマ1と同様に概念と要素の結びつきについて説明を試みる。

まず第1カテゴリ（表6-1）の第1概念である「校内研究の促進要因」については、1年間にわたる校内研究を促進する要因についての語りから生成された概念であり、この中にはリーダーシップや研究方法の工夫、共通理解に基づく実践といった多面的な要素が含まれている。まず、リーダーシップという面で、b.ミドルリーダーとf.校長の役割が導かれている。ミドルリーダーは研究内容の取りまとめとともに、「組織的な校内研究の推進」が期待されている。校長については、トップマネジメントとして判断することが大きな役割として期待されている。

そして、校内研究を組織的に進めていくためには、a.全員が参加できる役割があること、c.研究推進組織や分担した仕事を推進していく人員の存在という組織体制の工夫が必要になる。前者は、専科教員も含め、全員参加の体制をつくりだす工夫であり、後者は、校内研究をリードする研究推進委員会の機能である。

さらには、d.研究発表会という目標の設定とe.共通理解に基づく実践についての言及があった。研究の焦点化、つまりは何をやるかがわかっていること、組織として一つにまとまっていることの重要性が語られた。

こうした全体の校内研究の推進に加え、毎回の研究授業・協議会の工夫という観点から、第2概念の「毎回の研究会の運営の工夫」が導かれた。要素の1つは、研究協議会の場面においてg.具体的な事実にもとづく観察と、省察的な語りの場としてワークショップを機能させることである。これは、研究協議会の新たな取り組みとして導入したワークショップ型研究協議会では、多様な視点で流れをとらえて授業を分析することにより授業中の子供・教師についての事実が浮かび上がり、その事実に基づく省察的な研究協議会が学びの実感を生み出していること

を評価したものである。

そして、協議会として設けられる短い時間の中でも自由に意見を述べる機会が設けられることも重要な課題である。導入したワークショップ型の協議会は、h. 声を出しやすい、参加しやすい協議会を実現している。

またこうした学びを通じて i. 個々人の学びへの関心意欲の形成 にもつながっている。

表 6-1 「校内研究の活性化と学習する組織」の分析結果①

カテゴリ 1 校内研究の推進

概念 1. 校内研究の推進要因

<具体例>

・一つ言える事は、まず、校長のリーダーシップだと思います。新しいやり方を作るって難しいんですよ。まず反対から入ります。だって、それまでずっとやってきた事を変える狙いや意味がないからです。それに時間かけるかどうかなんです。(教員 V)

・(前任校のやり方では) 基本的にはとりあえず当事者か、同じ分科会じゃなければあんまりよくわかんないまま終わっている、そういう感じだったですね。(中略) ワークショップ型だと、必ず自分の考えを持たなければ参加している意味がないし、必然的にいろいろな機会があるし、ということで参加してる感じ、どの立場であっても参加している感じがある (教員 E)

・去年の研究発表を通じて、それこそ特別支援学級の先生ですとか、専科の先生ですとか、図工や音楽の先生が社会科とどうかわるのかっていうところでも、いろいろな面で、私たちは授業に集中して、それ以外の周りの面をほかの先生方しっかりとサポートしてくださったり、協議会で、音楽の先生が発表したりとか (教員 G)

・ゴールが見えてるとやりやすいです。最終的には全部の学年がまとまってないと。(教員 Z)

・(研究) 主任がやはり組織をつくってくれているので、その一つの部分、資料部をまされたので、その資料部の役割分担を立てることから初めてだったので (中略) その役割を実際に動いてもらうことは難しさを感じました (教員 A)

<要素>

- a. 全員が参加できる役割があること
- b. 研究を進めるためのミドルリーダーの貢献
- c. 研究推進組織、人員の存在
- d. 研究発表という目標の設定
- e. 共通理解に基づく実践 (研究の焦点化・内容の共有)
- f. 推進役としての校長の役割・判断

概念 2. 各回の研究会の運営の工夫

<具体例>

・普通の協議会だと、つかむのここがこうだったとかこうだったので、という、そこで終わってるんですけど、そこを必ず関連付けて、じゃあ、だからここに問題があったとか、だから子供がこうなったという流れみたいなものを明確に私たちの中から出しましょうというところにしていったところがいいんじゃないかと思います。(中略) たとえ同じものでも、片方の人がすごくよかったと思うとしても、片方の人が、いやこれはこうだったという意見を出せるようになったので、それも全部流れでつながっているというのが素晴らしい。(教員 G)

・やっぱり、今日の授業をみて、分析をするというか、ここがこうだった、こういうように子供たちが変わっていくということを知りたい。みんなで検証をして作っていくっていう活動だという風に思っているの。こういう実践ありますよって言われても、今日の授業がどうだったのかっていうのがわからない。(教員 W)

・(コの字型の場合) 持ち時間も少ない中で (中略) そんなこともわかんないのとなってしまうのもいやですし、それが小グループであれば、率直に思ったことをどんどん言って (中略) 講師の先生がその場で答えてくれる (中略) という反応をもらえるというのは、声が出しやすいですよ (教員 A)

・やっぱり研究となると、柱になる研究授業ってがあるので、その授業に向けてこうしようあしようってやってくことで、私たちの意識が高まってくる (教員 Z)

<要素>

- g. 具体的な事実に基づく観察と、省察的な語り
の場としての協議会の持ち方
- h. 参加しやすい協議会の持ち方
- i. 個々人の学びへの関心意欲の形成

2つ目のカテゴリ「校内研究の成果・課題」には、「個の側面における成果・課題」と「組織の側面における成果・課題」という2つの概念が含まれている（表6-2）。

まず、第3概念となる「個々の学習成果・課題」であるが、教員は研究活動の成果を2つの側面から感じ取っている。1つは、j. 子供たちの反応を見て、学習の仕方が定着してきたことから感じるケース。もう1つは、k. 自分自身の変化を通じて感じるケースである。

また、l. 校内研究と日常の実践とのつながりについては、日常的に授業づくりの相談ができる関係ができているという一方で、その反対に校内研究は校内研究で、日常の授業において教員同士いろいろな会話が飛び交うような状況にはなっていないという両者の意見がある。

m. 他教科にどのようにつながっているかという点においても同様である。他教科の授業づくりにも生かしているという考え方と、日常の授業と研究授業とでは、準備やかける時間が別であるという声である。校内研究の成果の活用・拡大は個別的であり、また時間的な不足という要因も相まって研究の成果は他の教科までは及ばないという考えも示されている。

第4概念は「組織の学習成果・課題」である。校内研究を推進することによって得られる組織レベルの成果として、n. 日常のコミュニケーション連携の強化、そしてo. 学び合いの機能の強化が挙げられた。また校内研究は、p. 全員が集合して、一つのテーマに向かって考えるという場になっていることが挙げられた。しかし、研究発表会に向かって進み、多忙感が増す裏で、真の子供たちの姿が見えているわけではないという批判もある。

組織的視点における課題としては、他にも q. 風

化・伝承性の問題が挙げられた。研究の取り組みが「形」になったものは成果として残るだろうが、メンバーが変わればその意味が分からず廃れて危険性もあるということである。校内研究の成果を学校として蓄積していくことの難しさが示されている。

表6-2 「校内研究の活性化と学習する組織」の分析結果②

カテゴリ2 校内研究の成果・課題

概念3. 個々の学習成果・課題

<具体例>

・やはりおしえていただいたことを即、次の日の授業とか、次の単元とかそういうところに生かせるので、それは日常の授業に役立っているかな（教員D）

・子供たちの定着してきたのがすごく感じますし、自分にとっても研究したからこそ、わからなかったことが明確になったりとか、わかっていただけれども突き詰めることでさらにこれでよかったのだというものとか（教員A）

<要素>

- j. 子供たちの反応が変わること
- k. 自身が変わる、わからないことがわかる
- l. 校内研究と日常実践のつながり
- m. 研究教科以外への応用、広がり

概念4. 組織の学習成果・課題

<具体例>

・結構、日常的にはやっていると思うんです。（中略）（一方で、研究授業は）やっぱり見せる授業であり、提案する授業であってくるので（中略）普段の授業レベルでいうと、もっとファジーにやっていくというか、その先生なりのやり方を生かしながら・・・（教員C）

・私たちの意識が高まってくると、その授業だけに留まらず、他の授業でもやってみようとかそういう広がりが出てくるのは、校内研をやってもいいところかなと思う。（教員Z）

・学校全体としての取り組み方はこちらの方が（他校の経験と比較して）しっかりしているな、っていうイメージはあります。ただ、子供たちの実態に合っていないとか（中略）研究発表するんで、そういう無理が生じているなというところは・・・（教員B）

・2年間やっていたもののある程度の基礎的なものは残っていくんじゃないかなって気はします(中略)形式は残ったとしても、端折ってしまうとか、そこの真の意味が分からないまま、なぜこういう形式になっているのかっていうような真の意味が分からないまま、形式が整ったとしても・・・(教員B)

<要素>

- n. 日常のコミュニケーション・連携の強化
- o. 学びあいの機能の強化
- p. 校内研究がもたらす日常的な研究の場作り
- q. 研究成果の風化・伝承性

3つ目のカテゴリは「校内研究に影響を与える組織的要因」(表6-3)である。ここには、「教員集団・風土にかかる要因」と「制度的要因」という概念が含まれる。

第5概念の校内研究を推進する組織的な要因としては、1つには、r. 教員個人個人が持つモチベーション、自己効力感の高さが挙げられる。授業を通じた子供の変容からの実感、授業づくりに対する面白さや喜びを得ることができれば、研究推進にプラスの影響をもたらす。2つ目には、s. ボトムアップな研究風土である。ワークショップで自由に発言できる雰囲気、仲間の授業づくりに協力する教員相互の関係性であり、それがボトムアップで自主的な研究風土を形成している。

しかし、研究テーマ・内容によっては、それをリードする人材が校内にいないことがある。t. 校内研究を支える教員組織の構成は、研究の目的・内容とも深くかわりながら校内研究の促進に影響を与えている。

第6概念である「制度的要因」は、校内研究の阻害要因や変化の契機として語られている。その1つは、u. 人事異動に伴うものである。校内研究が年度を超えて継続される場合、異動者や新規採用者自身が、この流れの中にどのように入っていくか、また異動者や新規採用者の経験や視点を、校内研究の促進要因としてどのように取り入れていくかということが課題になる。そしてもう1つは、v. 個人の自律的な学習機会の保証である。

日常の職務が w. 多忙化する中、校内研究への取り組みは、他の仕事を圧迫し、重要な日々の教材研究が後回しになるといった語りがある。加えて、校内研究で取り組んできたことを日常の授業に生かしていくには、時間的な確保が必要という語りがある。これは w. 「時間」の制約の問題である。

表6-3 「校内研究の活性化と学習する組織」の分析結果③

カテゴリ3「校内研究に影響を与える組織的要因」

概念5. 教員集団・風土にかかる要因

<具体例>

・みんなで作る学校だから、学校の力を挙げるには、皆がもんだり、話したりし、ぶつかったりしなきゃいけないんで、そうするとベテランの先生も、初任の先生も、中堅の先生もみんなで力が上がる。(教員V)

・テーマを決めるのがやっぱり難しいというか。みんなで話し合って、教科を決める場合とか、そこまでが大変ですね、いろんな先生の意見をまとめるのが大変です。そこが決まってしまうと結構やることは決まるので。(教員Y)

・あとは個人のモチベーションではないですが、みなさんが頑張ってるからということで、(中略)本当に細かい作業を分担してくれるということでも本当に助かりました

<要素>

- r. 教員の自己効力感、モチベーション
- s. ボトムアップな研究風土
- t. 校内研究を支える教員組織の構成

概念6. 制度的要因

<具体例>

・今って若い人たち、たとえばここが初任校だったりという人たちが勉強する機会はすごく多いんですけど(中略)やれやれやれっていうのがいっぱいあるんですけど、それはあんま良くないっていう風には(思います)。結局校内研やったほうが勉強になるんですけど、ただ、やたらにやれやれっていう風に言ってやらせてってうんだと、いやになっちゃうんじゃないかなと思う(教員E)

・去年まで（と比較して今年）のはどうしたんだという一言を皆さん感じちゃうと思うので、そうはさせたくない（中略）ただ、新しい入ってきた方は、今年はつらいと思います。

・研究となると細かいところまで作ったりとかするんですけども、毎回それは出来ないんですよね。（教員 Y）

<要素>

- u. 人事異動に伴う危機と新たな契機
- v. 個人の自律的な学習機会の獲得
- w. 教員の多忙さ、時間の確保

4. 全体を通じての考察

4.1 関係図を用いての考察

図1にこれまでの分析で得られたカテゴリ間の関係性を示した。本図を用いながら全体的な考察を加える。

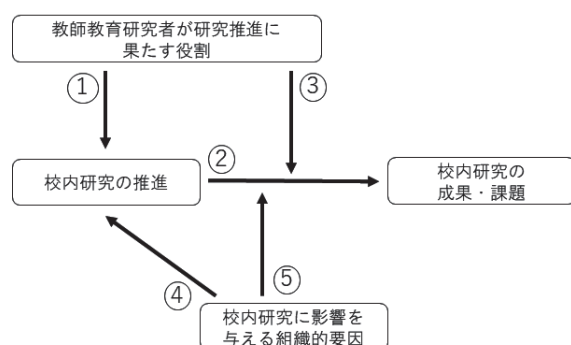


図1 カテゴリ・概念の関係図

まず、教師教育研究者が校内研究の推進に果たす意義と役割については、3つの概念、「新しい知識や視点の提供」「学校・教員への評価・価値づけ」「理解に基づく方向性の提示」において確認できた。校内研究を効果的に推進していくにあたり、研究者が持っている新しい視点や方法をもたらし、校内研究にいい意味でプレッシャーを与える外部者として存在している。そして、教師教育研究者のかかわりをより効果的にするためには学校教員との信頼関係づくりが必要であり、これは継続的にかかわることによってはじめて実現される内容である。RQ（リサー

チクエスチョン）1については、このように確認できたといえるだろう。

RQ2に関わる研究推進や学校づくりとのかかわりについてであるが、たとえば授業提供者が協議会で評価されることや、あるいは協議会での検討内容を実際の授業に活かすというような、個々の教員が、研究活動の成果を日々の授業の実践に持ち帰り、活かしているという効果については多くの教員からの語りがもたらされている。そして、この協議会を効果的にするための方法や視点が教師教育研究者からもたらされている（図1①）。

研究活動を推進していくことによって日常の組織的活動や教員同士の学びあい（学校づくり）につながるかどうか（図1②）という点においては、その効果を感じているという証言がある一方で、必ずしもそうではないという証言があることも確かである。教師教育研究者が研究推進に関与し活動を活性化させることにより、研究授業や協議会の場面だけではなく、研究授業を準備する段階や、研究発表に向けての取り組みなど研究推進のプロセス全体を通じて、教員のコミュニケーションが活発になったり、相互に支えあい、学びあいの関係性が生じていることについては語られている（図1③）。このことをとらえて、日常的なコミュニケーションも活性化されている証言する教員もいれば、厳密に研究活動と日常を切り離して考えている立場の教員からは、研究活動の推進があっても、そこまでの成果を感じていないということだろう。また、学校組織において、人が随時入れ替わる状況にあるということは、研究活動が衰退、あるいは形骸化してしまう可能性（図1④）を常に内包している。また教員のモチベーションや組織風土といった点は研究の成果をもたらし際の間接的な要因となりうる（図1⑤）が、この点については、教師教育研究者の関与もなかなか及ばない面がある。

4.2 研究者 A による振り返り

研究者 A は今回の研究推進の活動に関与した当事者の立場として以下のように振り返っている。

4.2.1 校内研究への関与の経緯・経過

両校の管理層の課題意識は共通しており、研究を通じて子供たちの学力向上とともに、若手教員の授業力量向上とミドルリーダー層の育成にあった。

まずは、何を求めて研究をしていこうとしているのかを把握し、主に、授業研究・協議会に参加することからはじめていった。年間でかかわる利点を生かし、校内研究推進上の課題を管理層やミドルリーダー層から聞き取り、若手教員も含めて、それぞれが率直に課題を言葉にしながら研究を進めていけるように、校内研究会の持ち方そのものについて相談していけるようにした。

研究内容のみならず、研究の進め方にかかわりを持つ中で、両校にはワークショップ型の研究協議会を提案し導入したが、それは授業を通じた教師同士のコミュニケーションを飛躍的に拡大するとともに、研究者と個々の教師のコミュニケーションも飛躍的に増加させ、その後の関わり方において好影響を及ぼすこととなった。

4.2.2 当事者として感じた成果

継続的にかかわる中で、具体的な変化を感じたのは、問題に対して教師同士が積極的にコミュニケーションを通じて解決していこうとする姿勢であり、その場を提供しようとするミドルリーダーの働きであった。また、若手教師も、研究テーマと自己の実践のつながりを感じることができるようになり、授業を通じて研究テーマに協働的にアプローチすることに楽しみを持てるようになった。

そして、管理層やミドルリーダー層、若手層との会話を大切に、課題意識を共有しながら、校内研究の内容のみならず、進め方（方法）に関与することで、ともに学びあう教師集団の形成に向かって行ったことである。

4.3 研究者 A の振り返りに対する考察

両校では、研究活動の活性化を目指し、ワークショップ型研究協議会と、そこにつながる研究体制の整備に取り組んだ。今回の聞き取り結果においても、ワークショップ型研究協議会の効果について多

くの証言があったが、この方法は、研究者 A が管理職の要望に応じて研究推進に参加しながら、それぞれの学校の問題を見極めたうえで提案した一つの方法である点を踏まえなければならない。つまり、教師教育研究者が最初に果たすべき役割として、教師教育研究者が自身の専門性の中から学校に対して何を提供するのが望ましいかを見極め、それを実現していくという、いわばコンサルタントの役割を果たさなければならないということである。次に、研究者 A は、このような研究活動の成果として、個々の教員の効力感が高まり、そのことが学びあいの関係性につながっていることを主張している。この点について教員自身の語りからは、研究活動の成果としての学びあいの関係性についての言及はあったものの、相対する証言内容もあり、真の実態には到達することができなかった部分であると言わざるを得ない。今後、調査項目の見直しも含め、さらなる研究課題の1つとして今後も追究していかなければならない。

5. 今後の研究課題

今後の研究課題としては、1つに本研究の枠組みの広がりについて検討しなければならないことである。具体的には他の教師教育研究者の場合や、他の関与の方法によって研究活動に関わった際の効果の違いについてである。

他にも、学校組織づくりという視点で考えると、例えば「経験者と若手」といった決められた関係性を持つ組織がある場合に、「学びあい」を志向した研究活動とどのような関連を持たせることができるかという点である。この点は、本研究においても、その核心に至ることができなかった点である。そして、教師教育研究者をはじめとする外部者が、学校現場にどのように関与、貢献しうるのかという議論は、今後さらに広い視点でとらえていく必要があるだろう。

注

- 注 1) James W. Stigler, James Hiebert “The Teaching Gap: Best Ideas from the World’s Teachers for Improving Education in the Classroom”, Free Press, 1999 邦訳版『日本の算数・数学教育に学ぶ』湊三郎監訳, 教育出版, 2002 年, pp.106-121
- 注 2) 片上宗, 授業研究の現在 戦後授業研究の現段階 日本教育方法学会編『授業研究の歴史と教師教育日本の授業研究 —Lesson Study in Japan—〈上巻〉』, 学文社, 2009 年 pp.98
- 注 3) 稲垣忠彦・佐藤学, 『授業研究入門』(子どもと教育シリーズ), 岩波書店, 1996 年, pp.166-178
- 注 4) 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明「アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 40 号, 2000 年, p.151-169
- 注 5) 「教師教育研究者」は、本稿執筆に際して筆者らによる検討によって用いた言葉である。校内研究活動に関与する外部の研究者という意で教師教育研究者と称した。
- 注 6) Corrine van Velzen, Christopher Bezzina and Peter Lorist “Partnerships Between Schools and Teacher Education Institutes”, Anja Swennen and Marcel van der Klink (Eds.) “Becoming a Teacher Educator”, Springer, 2010, p.59-73
- 注 7) 西尾朋子・石川英志「日常の授業改善につながる校内研究の開発実践(その 5) 外部専門家のスタンスと役割、その可能性と課題について」岐阜大学教育学部研究報告『教育実践研究』14 (1), 2013 年, p.45-62
- 注 8) 秋田喜代美「授業研究の質をさらに高める対話のために」秋田喜代美(編)『対話が生まれる教室 第 3 章居場所感と夢中を保障する授業—10』教育開発研究所, 2014 年, pp.178-182
- 注 9) 姫野完治・相沢一「校内研究における事後検討会の分析方法の開発と試行」『秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学』第 62 巻, 2007 年, p.35-41
- 注 10) 秋田喜代美「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス(編)『授業の研究 教師の学習』, 明石書店, 2008 年, p.120-131
- 注 11) 平田幸男「関連性評定質的分析法による指導教員の助言機能の分析: 小学校における校内研究会を手がかりとして」日本学校教育学会『学校教育研究』第 26 巻, 2012 年, p.125-137
- 注 12) 国立教育政策研究所「校内研究等の実施状況に関する調査」<http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf> 2010 年, 2018 年 02 月 17 日最終閲覧
- 注 13) 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』, 弘文堂, 2003 年, pp.89-91